

## 教師間コミュニケーションに関する実証的研究： 情報ネットワークの構造と機能に注目して

|     |   |
|-----|---|
| 著者  | 山田 真紀，藤田 英典   |
| 雑誌名 | 椋山女学園大学研究論集 社会科学篇   |
| 号   | 35  |
| ページ | 147-168   |
| 発行年 | 2004  |
| URL | <a href="http://id.nii.ac.jp/1454/00001304/">http://id.nii.ac.jp/1454/00001304/</a> |

# 教師間コミュニケーションに関する実証的研究

—情報ネットワークの構造と機能に注目して—

山田真紀\*・藤田英典\*\*

Ethnographic Research into Communication between Teachers in Japan

—Focus on the Structure and Function of Communication Network—

Maki YAMADA and Hidenori FUJITA

## 1. はじめに

我々はこれまで、日本の公立小中学校における参与観察を通して、教師としての諸活動がどのように時間的・空間的に編成されているかを研究してきた。研究の成果は、教師のエコロジー研究として、教師の仕事を構成する諸要素を特定し、教師の仕事の密度やシーケンスの特徴と意味について分析する研究（藤田ほか 1995）や、教師の仕事の空間的編成について、学校の空間配置、掲示物と展示物の配置、教師の空間利用の3つの特徴と意味について分析する研究（藤田ほか 1998）に結実している。これらの研究では、観察の単位を教師個人とし、教師が教師としての仕事をどのように時間的・空間的に編成して遂行しているかを分析している。しかしながら作業のなかで、教師の仕事は、同僚・管理職・保護者など、学校内外の人々との関係性の網目のなかで展開しているということを痛感した。特に権威関係や教師としての能力は、関係性のなかでこそ立ち現れるものである。

そこで本研究では、観察の単位を教師とそれを取り巻く人々とし、教師の関係性が表出される契機であり、また可視的で観察可能な教師間コミュニケーションを研究の戦略的拠点と位置づけた。そして、教師間コミュニケーションを手がかりに、教師の情報ネットワークの構造・意味・機能を明らかにすることにより、日本の教師が築いている関係性の様態の一端を描きだすことを試みたい。

### (1) 先行研究の動向と本研究の意義

教師の関係性への注目は、教師研究の主要な研究領域である教師集団論・教師文化論のなかに見られ、特に教師のモラルに関する研究において、それを規定する要因として、職場の人間関係が測定されてきた（教師集団研究会 1962、二関ほか 1960）。しかしこれ

---

\* 人間関係学部 人間関係学科

\*\* 国際基督教大学

らの研究では、職場の人間関係を主観的な「満足」という感情によってとらえており、それぞれの教師がどのような人間関係を築いているか、それらは日々の教育実践にいかなる意味をもつのかを実態から把握するものではなかった。その後、次の3つの契機から教師の関係性はさらに注目を集めるようになっていく。

第1に、従来、職場の人間関係は教師のモラルに影響を与えると指摘されてきたが、教師資質向上のためのアプローチが個人的なものから集団的なものに移行するなかで、教師の関係性は教師のモラルを規定するバックグラウンド要因としてだけでなく、学校改善・教師の資質向上のための戦略的資源として認識されるようになった。第2に、教師文化を規定するものとして教師の関係性の形態に注目が集まるようになった。ハーグリーブズは教師文化の形態を、個人主義の文化 culture of individualism, 分割主義の文化 culture of balkanization, 協働文化 collaborative culture, 企てられた同僚性 culture of contrived collegiality の4類型に分類している (Hargreaves 1994)。一見すると教師文化がどのようなものであるかにより、教師文化の形態が分断化されたり、協働的になったりするというように、教師文化の内容が形態を規定しているように思われるが、ハーグリーブズは教師文化の形態、つまり教師間の関係性のパターンこそが教師文化の内容を規定していると述べている。第3に、精神疾患を患う教師が急増しており、その原因として教師の人間関係の複雑さが指摘されるようになった (大原 1997)。

しかしながら現在のところ、教師の関係性への注目は、職場の同僚性や協働性を高めるためにはどうすればよいかという議論や、日本の学校には職員室があるため比較的同僚性や協働性が高いという議論など、当為論的もしくは印象的なものにとどまっている。本研究はフィールドワークの手法を用いることで、教師の関係性の様態を客観的・実証的に描き出すことが可能であり、教師の関係性がはらむ課題について考察するための基礎的資料を提供することができるという意義をもっている。

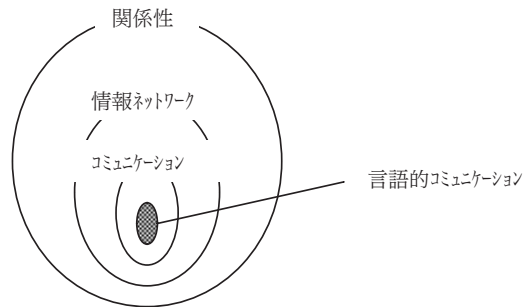
## (2) 本研究の方法と分析視角

本研究は PACT 研究会<sup>(注)</sup> 藤田チームが共同で収集したデータのうち、執筆者の山田が収集したデータを用いて分析する。調査協力校は図表1に示した通りである。藤田チームは1994年4月から1995年3月までの1年間、東京都内の公立の小学校と中学校でフィー

図表1 調査協力校の概要

|       | Y 小学校                                  | I 中学校                        |
|-------|--|------------------------------|
| 場所    | 東京都内／大規模繁華街・オフィス街のはずれ                  | 東京都内／古くからの商店街の中              |
| 生徒数   | 273 名 (小学生)                            | 250 名 (中学生)                  |
| クラス数  | 1・2・3 年…各学年 1 クラス<br>4・5・6 年…各学年 2 クラス | 1・2 年…各学年 4 クラス<br>3 年…5 クラス |
| 教員数   | 16 (2) 名                               | 24 (6) 名                     |
| 創立年   | 大正 12 年                                | 昭和 22 年                      |
| 学校の特徴 | 区立小学校／国際理解教育に関する研究指定校                  | 区立中学校／学校週五日制の研究指定校           |
| 調査時期  | 1994 年 4 月～1995 年 3 月                  | 1994 年 4 月～1995 年 3 月        |

注：教員数の ( ) 内の数字は非常勤教員数を示す



図表2 概念図

ルド調査を行った。調査協力校には週2～3回程度訪問し、教師の日常について多面的・網羅的に観察し、フィールドノートを作成した。

本研究ではこのデータを用いて、次の2つの観点から教師の情報ネットワークの構造・意味・機能进行分析する。第1に、人物中心分析として、一人の教師が出勤から退勤までの一日において、いつ、誰と、どこで、どのような情報を交換したのかに関するデータを収集し、各教師がどのような情報ネットワークを自分の周りに取り結んでいるのかを特定する。この分析は小学校4名・中学校6名の教師に対して行った。第2に、ケース中心分析として、ある情報がどのような伝達経路を通じて人々に共有されるようになるのか、それはどのように定義され処理されるのかを明らかにする。ここではケースとして不登校生徒に対する暴力事件を取り上げた。

ここで論文中で用いる概念の操作的定義を行っておきたい。概念の関係を図式化したものが図表2である。本研究では、教師間の関係性の一端を描き出すために、情報ネットワークを手がかりにする。教師が情報をやりとりする方法には、週番日記や学年便りなどの文書資料によるものもあるが、今回は観察可能な言語的コミュニケーションに注目し、非言語的なものは原則的に含めないこととした。なお、言語的コミュニケーションを交わすときの表情や、言語的コミュニケーションを伴わないが物を手渡すなどの行為のうち、観察可能で文脈上重要だと思われるものは分析に含めている。

## 2. 人物中心分析

人物中心分析を行うにあたり、調査協力校の先生方に1日観察を依頼した。1日観察とは、教師が出勤してから退勤するまでのすべての活動に同行し、そこで展開される活動内容を細大漏らさず記録するというものである。1日観察に協力いただいた先生方の学校段階・性別・年齢・担当教科・担当学年・公務分掌の基礎データと、1日観察を実施した日の特徴は図表3に示したとおりである。

通常、参与観察では1日の観察が終わったあとに詳細なフィールドノートを作成する。1日観察でも1日の出来事をできうるかぎり詳細に再現したフィールドノートを作成した。このフィールドノートから、他者との交流を含む部分を抜き出して時系列的にまとめたのが図表4に示した第二次フィールドノートである。第二次フィールドノートを1日観察に

図表3 1日観察協力者一覧

| 学校段階・役割・名前 | 教科・<br>主な公務分掌                | 個人データ   | その日の特徴                                   | 観察日        |
|------------|------------------------------|---------|--|------------|
| 小・1年担任・I先生 | パソコン機器類                      | 20代後半・男 | 特になし(放課後に用事がない珍しい日)                      | 1994.11.30 |
| 小・3年担任・F先生 |                              | 40代前半・男 | 午後に保護者会                                  | 1994.12.12 |
| 小・6年担任・W先生 | 生活指導主任                       | 40代後半・男 | 授業の合間に校外研究会の報告書の郵送作業                     | 1995.2.14  |
| 小・教頭・H先生   | 教頭                           | 50代前半・男 | 特になし(会議は主事会と運営委員会)                       | 1995.3.7   |
| 中・1年担任・S先生 | 体育・体育主任・<br>生活指導主任・<br>中体連理事 | 40代前半・男 | 午後に市役所出張と中体連会議参加                         | 1995.1.30  |
| 中・2年担任・Y先生 | 数学                           | 30代前半・男 | 生徒の暴力事件の対応・上級学校訪問・<br>近隣小学校での教育交流会・学年親睦会 | 1995.1.23  |
| 中・2年副担・F先生 | 音楽                           | 30代前半・女 | 合唱コンクールを間近に控える普通の日                       | 1995.2.23  |
| 中・3年副担・K先生 | 体育                           | 30代後半・女 | 合唱コンクール合同練習                              | 1995.3.2   |
| 中・養護教諭・S先生 | 養護                           | 20代前半・女 | 放課後「文部省賞受賞パーティ」参加                        | 1995.1.17  |
| 中・教頭・O先生   | 教頭                           | 50代前半・男 | 午前中に教育委員会に出張                             | 1994.12.7  |

図表4 第2次フィールドノートの例

| 時間                      | 場所  | 会話の内容            | 相手          | フィールドノートより   |
|-------------------------|-----|------------------|-------------|--|
| 7:30<br>(出勤後)           | 職員室 | 1. 同学年の教師の出産     | 1年担任・<br>数学 | 1年数学「Bちゃん、今日生まれそうなんだってさ」<br>本人「初めての子だからもう大変でしょう。今日、一日休むって? 最初の子はなかなか生まれな<br>いぞ」  |
|                         |     | 2. 朝礼講話の有無       | 教務主任        | 教務主任「今日の朝礼、何か話ある?」本人「はい」   |
| 8:21<br>(週番)            | 通用門 | 3. 週番の責任者        | 週番の教師       | 本人「じゃあ、行きましょう。ごくろうさんでした」   |
| 8:55～9:02<br>(学年朝会)     | 職員室 | 4. 休職の教師の穴埋      | 学年主任        | 学年主任よりB先生の休職の旨が伝えられる。B先生<br>の穴を埋めるためにK先生が時間割を調整した<br>紙を各先生に配る。   |
|                         |     | 5. 職業調べ案の検討      | 学年教員        | Y先生から職業調べに関して2つの案が出される。<br>少し議論した後、S先生の「いいんじゃない? こ<br>れでいきましょう」という言葉で決定する。   |
|                         |     | 6. 帰りの学活の代理の依頼   | 1年講師・<br>理科 | S先生はK先生に「B先生の2組、帰りの学活をお<br>願ひします。私、出張でK先生をお願いしてあり<br>ますので」と言う。   |
| 9:02<br>(朝会后)           | 職員室 | 7. 電話            | 外部          |  |
| 9:50<br>(1時間目の<br>空き時間) | 職員室 | 8. 薬物乱用<br>防止の会  | 校長先生        | 警察において「薬物乱用防止の会」という講演会が<br>あり、立場上、I中からも何人かの生徒を参加させた。<br>薬物乱用などに関係のありそうな生徒などはいない<br>のでサクラのつもりで生徒を派遣したら、内容が面<br>白くて、生徒もお土産をもらえて大満足だったと楽<br>しそうに話す。 |
| 10:41<br>(10分休み)        | 職員室 | 9. プライベート<br>な雑談 | 隣席の先生       | 大きなボストンバックをもっているK先生を「おっ<br>と、今日は自宅からの出勤じゃないですね。彼女と<br>あれですか?」とってからかう。  |

図表5 分析ノートの例

| 順番 | 内容の分類       | 話題の内容       | Formal 度 | 会話の出発点 | 相手      | 場所  | 時間 |
|----|-------------|-------------|----------|--------|---------|-----|----|
| 1  | 雑談（私的）近所    | 同学年の教師の出産立会 | 1        | 相      | 1年数学    | 職員室 | 1  |
| 2  | 公務（相手）      | 朝礼での講話の有無   | 4        | 受      | 教務      | 職員室 | 1  |
| 3  | 公務（自分）      | 週番の責任者      | 4        | 発      | 週番の教員   | 通用門 | 1  |
| 4  | 学年（会議）      | 休職の教師の穴埋    | 4        | 受      | 学年全員    | 職員室 | 7  |
| 5  | 学年（会議）      | 職業調べ案の検討    | 4        | 相      | 学年全員    | 職員室 | —  |
| 6  | 学年          | 帰りの学活の代理の依頼 | 4        | 発      | 1年理科講師  | 職員室 | —  |
| 7  | その他（校外公務）外部 | 電話かける       | 4        | 発      | 外部      | 職員室 | 1  |
| 8  | 公務（自分）      | 薬物乱用防止の会    | 1        | 相      | 校長      | 職員室 | 1  |
| 9  | 雑談（私的）近所    | プライベート雑談    | 1        | 発      | 1年社会（隣） | 職員室 | 1  |
| 10 | 雑談（雑感）近所    | 時程アンケートの結果  | 1        | 相      | 1年社会（隣） | 職員室 | 1  |
| 11 | 教科          | 教材の返却       | 3        | 発      | 2年体育    | 職員室 | 1  |
| 12 | 雑談（私的）近所    | 同学年の教師の出産立会 | 1        | 相      | 1年数学    | 職員室 | 1  |
| 13 | 雑談（他）近所     | 学年旅行        | 1        | 相      | 学年主任    | 職員室 | 2  |
| 14 | 雑談（雑感）近所    | 阪神大震災の募金額   | 1        | 相      | 1年社会（隣） | 職員室 | 2  |
| 15 | 公務（相手）      | 調査書に印鑑      | 4        | 受      | 1年国語    | 職員室 | 1  |
| 16 | その他（校外公務）外部 | 電話かける       | 4        | 発      | 外部      | 職員室 | 1  |
| 17 | その他（校外公務）外部 | 電話受ける       | 4        | 受      | 外部      | 用務室 | 1  |
| 18 | その他（校外公務）外部 | 中学校体育連盟の事務  | 2        | 相      | 外部      | 校外  | 1  |
| 19 | その他（校外公務）外部 | 中学校体育連盟の事務  | 2        | 相      | 外部      | 校外  | 1  |
| 20 | 不明          | 不明          | 4        | 受      | 1年国語    | 職員室 | 1  |
| 21 | その他（校外公務）外部 | 中体連の会議      | 3        | 相      | 外部      | 会議室 | 98 |
| 22 | その他（校外公務）外部 | 電話受ける       | 3        | 相      | 外部      | 職員室 | 1  |

協力いただいた10名の先生ごとに作成し、次のような分析を行った。

教師が1日に同僚とどのようなコミュニケーションを交わしながら仕事を遂行しているかを特定するために、教師のコミュニケーションの内容分析を行った。まず、教師の会話の内容を、ひとつの話題が完結するユニットに分割した。分割の基準は、同一教師間の会話でも、話題が変われば分割し、同一教師間でかわされる話題でも、時間的・作業的に中断して再開される場合は分割した。そして図表5に示したように、話題が生起する順番・話題内容の分類・話題内容・会話のフォーマル度・会話の出発点・会話を交わした相手・会話が交わされた場所・会話が交わされた時間を表にまとめた。分析ノートの各項目の説明は図表6に示してある。話題が生起する順番を記したのは、分析上、ユニットを並べ替えたあとにも会話が生起したシークエンスが分かるようにするためであり、かつ、エピソードの総数を知るためである。フォーマル度とは、会話が交わされたときの形態を示すもので、職員会議で交わされるフォーマル度の高いレベルから雑談レベルまで4段階で評価している。ここから、例えば、生徒に関する情報は雑談レベルで伝達されることが多いなど、どのような内容がどのような形態で伝達されているかを知ることができる。会話の出発点とは、会話が誰からアクセスされたものかを示すもので、本人から他者・他者から本人・出発点に関わりのない双方向、の3つに区別されている。ここから、情報を発することが多いのか、情報を受けることが多いのかを分析することができ、例えば、教頭は他者から情報を受ける回数が圧倒的に多いので、情報が集中する役職であることなどを知ることが



図表6 分析ノートの各項目の説明

| 分類     | 説明            | コード  | ねらい   |
|--------|---------------|--|---|
| 順番     | 会話が生じた順番      |  | 並べ替えたときにも生じた順番が分かる。ユニットの総数を知る。  |
| カテゴリー  | 会話の内容の分類      |  |   |
| ユニット   | 会話内容の概要       |  |   |
| フォーマル度 | 会話の形態を示す      | 1：雑談レベル～<br>4：フォーマルレベル                             | どのような内容がどのような形態で伝えられているかを分析する。例えば生徒に関する情報は「雑談レベル」で伝えられることが多いなど。         |
| 会話の出発点 | 誰からアクセスされた会話か | 発：本人から他人へ<br>受：他人から本人へ<br>相：出発点に関わりなく双方向のコミュニケーション | 情報を発することが多いのか、情報を受けることが多いのかを分析する。例えば教頭先生は「受」の量が相対的に多いので、情報が集中する役職であるなど。 |
| 相手     | 会話の相手         |  | 誰と会話することが多いのか。それはどのような要因によって規定されているのか。(学外の場合は特に注意)                      |
| 場所     | 会話がなされた場所     |  | どこで会話が交わされるのか。例えば会話はほとんどが職員室で交わされるなど。職員室内での場所は「相手」と「職員室内配置地図」で判断。       |
| 時間     | 会話が継続した時間     | 判別できない場合は「1」を記入                                    | 会話の回数を補足する材料。回数は少なくとも1回の量が多い場合もあるため。回数とともに教師のネットワークへのコミットが分かる。          |

できる。会話を交わした相手からは、誰と会話することが多いのか、それはどのような属性や要因に規定されているのかを知ることができる。会話が交わされた時間は、会話の回数は少なくとも1回の会話時間が長い場合もあるため、会話の回数を補足する材料として用いた。判別できない場合は1を記入している。これにより、会話の回数とともに教師の情報ネットワークへのコミットが分かる。

この分析により、教師の情報ネットワークとして以下の6類型を抽出することができた。

ネットワークの特徴を表形式にまとめたのが図表7である。

類型1は「公務分掌」であり、公務分掌や役割分担を遂行するうえで形成されるネットワークである。公務分掌ネットワークは、自分の公務を遂行するために形成するネットワークと、他者が公務を遂行するために形成するネットワークに区別でき、また情報を発するのが自分か相手かを区別することができる。自分の公務を遂行するために情報を発信する場合は、例えば養護教諭が予防接種の問診表の書き方を担任教師に説明している場面であり、相手の公務を遂行するために情報を発信している場合は、クラス担任が栄養士から本日の欠席者人数を聞かれてそれに答える場面である。いうまでもないが、自分の公務を遂行するために情報を発信する場合、相手の立場からは相手の公務を遂行するために情報を受信していることになるが、ここでは特定の教師に観察の焦点を当てているため、対象教師の立場で情報の種類を判断している。

類型2は「教科」であり、教科指導上において必要な情報をやりとりするネットワークである。同じ教科を担当する者同士が情報交換したり、指導場所の調整をしたりすることが多いが、他教科の担当者を巻き込むこともある。このネットワークに関わる方法として、体育担当の教師がクラス担任に「今日の体育は体育館で行います」と連絡する場合のように、担当教科の仕事を遂行するために情報を発信する場合と、新しく設置されたバスケッ

教師間コミュニケーションに関する実証的研究

図表7 教師間コミュニケーションによって形成されるネットワーク一覧

| ネット<br>ワーク名 | ネットワークの特徴  | 関わり方  | 例  |
|-------------|--|---|--|
| 0. 全体       | サブネットワークを統合する学校全体のネットワーク。範囲は広いが対面的・直接的でないためコネクションは弱い。全教職員で情報を共有するために制度化されており定期的開催される。(職員朝会や職員会議など) | 発…自分の学年・公務分掌に関わる情報を発信する   | 【以下の1～5のネットワークに分類する】   |
|             |  | 受…他学年・他の公務に関わる情報を受ける  | 職員会議で報告や連絡を聞いてメモを取る。   |
| 1. 公務分掌     | 公務分掌や役割分担を遂行するうえで形成されるネットワーク   | 発…自分もしくは相手の校務遂行のために情報を発信する  | 養護教諭が予防接種の問診票の書き方を担任教師に説明する。【養護教諭の立場からは、自分の校務遂行のために情報を発している。担任の立場からは自分の学年(クラス)の運営のための情報を受けていることになるため、担任中心分析のときは3に含まれる。】クラス担任が栄養士から本日の欠席総数を聞かれてそれに対して答える。【相手の公務遂行のために情報を発している。】 |
|             |  | 受…自分もしくは相手の校務遂行のために情報を受信する  | 養護教諭が教頭から「保健便り」の修正点について指摘を受ける。   |
| 2. 教科       | 教科指導上において必要な情報をやりとりするネットワークであり、同じ教科を担当する者同士が情報交換したり、指導場所の調整をする場合が多いが、他の教科の担当者を巻き込むこともある。           | 発…自分の教科関連の仕事のために情報を発する  | 体育の教師が受け持っているクラスの担任に「今日の体育は体育館で行います」と連絡する。   |
|             |  | 受…自分の教科関連の情報を受ける  | バスケットゴールの使用方法について教頭から説明を受ける。   |
| 3. 学年       | 学年の運営や学年に属する生徒の情報交換のために利用されるネットワーク   | 発…自分の学年関連の仕事のために情報を発する  | 問題を起こした生徒の事情聴取のために生徒を会議室に集めるように指示する。   |
|             |  | 受…自分の学年関連の情報を受ける  | 事情聴取によって分かった事実について報告を受ける。  |
| 4. 雑談       | 日常雑感や雑談が日常的に交わされるネットワーク  | 誰とするか<br>・その場(席周辺・その場)<br>・特に仲の良い同僚<br>話題は何か<br>・生徒<br>・日常雑感<br>・プライベート | 【「生徒を話題とした雑談」がその生徒を受け持つ学年の教師間でなされたとき「学年」と区別することは難しい。生徒指導などの理由で必然的にその生徒の話題が出ている場合は「学年」、文脈から切り離され、必然性も低い場合は「雑談」で区別している。】   |
| 5. その他      | 偶然その場に居合わせたものが形成したり、特別な用件が生じたときに臨時に形成されるネットワーク   | ・偶然その場に居合わせたものが形成   | 電話の取次ぎ   |
|             |  | ・特別な用件が生じたときに臨時に形成  | 宛名書き   |
|             |  | ・学校外に広がるネットワーク  | 学外研究会・学外公務   |
|             |  | ・上記のどれにも属さないもの  | 挨拶・御礼  |

トゴールの使用上の注意を教頭から受けている場面のように、担当教科の仕事に関連する情報を受信する場合とがある。

類型3は「学年」であり、学年の運営や学年に属する生徒の情報交換のために利用されるネットワークである。このネットワークに関わる方法として、学年主任が問題を起こし



た生徒の事情聴取のために生徒を会議室に集めるように担任に指示を出す場面のように、学年関連の仕事を遂行するために情報を発信する場合と、学年主任が事情聴取によって分かった情報について担任から報告を受ける場面のように、学年関連の仕事を遂行するために情報を受信する場合とがある。

類型4は「雑談」であり、日常的に雑談が交わされるネットワークである。誰と雑談するかという点で、職員室の自席の周辺と、年齢や性別により選択的に形成される個人的な友人関係に分けられ、雑談の内容という点で、生徒に関すること、プライベートに関すること、日常雑感、に分けられる。ただし生徒を話題とした雑談が、その生徒を受け持つ学年の教師間でなされたとき、学年ネットワークを利用したフォーマル度の低い会話と区別することは難しい。生徒指導などの理由で必然的に生徒の話題が出ている場合は「学年」とし、文脈から切り離され、必然性も低い場合は「雑談」として区別した。

類型5は「その他」であり、偶然その場に居合わせたものが形成したり、特別な用件が生じたときに臨時に形成されるネットワークである。分析ノートの事例のなかには、電話の取次ぎなど偶然その場に居合わせたものが形成するもの、教頭のはがきの宛名書きを手の空いている教師が手伝う場面のように、特別な用件が生じたときに臨時に形成されるもの、学外研究会や学外公務を遂行するために他校の教師や警察に電話する場面のように学校外に広がるネットワーク、日常的な挨拶のように上記のどれにも属さないもの、の4つが見られた。

類型6は「全体」で、職員朝会・職員会議・学年会議など、教師が情報を共有できるように、ある特定の教員もしくは教員全員をメンバーとして定期的に形成される制度化されたネットワークである。教師全員に情報が伝達されるという点で、ネットワークが網羅する範囲は広いが、対面的・直接的でないためコネクションは弱い。関わり方として会議中に自分の学年や公務分掌に関わる報告をする場面のように情報を発信する場合と、発言者の報告を聞いてメモを取る場面のように情報を受信する場合がある。しかしながら前者はそれぞれ「学年」や「公務分掌」としてカウントし、情報を受信する場合は議題数によって情報量が決定されるため、ユニット数を大幅に偏らせる危険があるので、今回の分析ではカウントしなかった。

1日観察に協力いただいた各教師、それぞれのネットワークの利用回数を表形式にまとめたのが図表8である。ネットワーク利用回数を各教員で比較するためには、在校時間で標準化する必要があるが、今回は全体的な傾向や偏りを把握することが目的であるため、そこまでの精度を必要としないと判断した。また球技大会は体育科、合唱コンクールは音楽科の担当なので、これに関わる情報交換は「公務分掌」ではなく「教科」でカウントしている。図表8から以下の7点を読み取ることができる。

第1に、他者とのコミュニケーション回数には個人差がある。多いのは中学校教頭の82ユニット、小学校教頭の48ユニットであり、これは教頭という職位がもたらすものである。また、中学校2年数学を担当する教師も65ユニットに達しており、1日観察をした日に不登校生徒への暴力事件という非日常的出来事が起きたことによるものである。一方、少ない教師は、小学校3年を担当する教師において9ユニットであり、職員室よりも教室で仕事をすることが多いためであると思われる。中学校養護教諭は20ユニットであり、職員室よりも保健室にいることが多く、おとなしい性格であることによると思われる。

図表8 情報ネットワークへのコミットの度合い

|          |        |     | 小学校<br>1年担任 | 小学校<br>3年担任 | 小学校<br>6年担任 | 中学校<br>1年体育 | 中学校<br>2年数学 | 中学校<br>2年音楽 | 中学校<br>3年体育 | 中学校<br>養護 | 小学校<br>教頭 | 中学校<br>教頭 |
|----------|--------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| 公務<br>分掌 | 自分     | 発・相 | 3           | 1           |             | 2           | 1           |             |             | 11        | 19        | 32        |
|          |        | 受   | 4           |             | 1           |             |             |             | 3           | 10        | 27        |           |
|          | 相手     | 発・相 | 3           | 1           | 2           |             |             |             |             |           | 2         | 4         |
|          |        | 受   | 3           | 2           | 1           | 2           | 1           |             | 1           |           | 1         | 5         |
| 教科       |        | 発・相 |             |             | 5           | 5           | 1           |             | 5           | 5         | 7         | 6         |
|          |        | 受   |             |             |             |             |             |             |             | 1         |           | 1         |
| 学年       |        | 発・相 | 1           | 1           | 4           | 4           | 3           | 2           | 32          | 2         | 4         |           |
|          |        | 受   |             |             |             |             | 1           | 46          | 14          | 1         |           |           |
| 雑談       | 生徒     |     | 3           |             |             | 3           |             | 1           | 5           | 1         |           |           |
|          | 日常雑感・他 |     | 15          | 12          | 3           | 3           | 4           | 1           | 6           | 3         | 1         | 5         |
|          | 私的領域   |     |             |             |             |             | 3           |             |             |           |           | 2         |
| その他      |        |     | 6           |             | 2           | 8           | 8           |             | 6           | 2         | 3         | 3         |
| 不明       |        |     |             |             | 1           | 1           | 1           |             |             |           | 1         | 6         |
| 合計       |        |     | 37          | 9           | 21          | 23          | 65          | 24          | 24          | 20        | 48        | 82        |
| 外部       |        |     | 3           |             | 1           | 7           | 6           |             | 1           |           | 6         | 29        |

このように他者とのコミュニケーション回数には個人差がみられ、職位・通常仕事をする場所・非日常的出来事の有無・他者と接触を好む性格であるか否か、などがそれを決定する要因となっている。

第2に、教師によってどのネットワークをよく利用するかにも個人差がある。中学校2年音楽担当教師は、雑談ネットワークの割合が62.5%を占める。彼女は明るい性格であり、自席の周りにいる先生にもよく声をかけ、職員室のムードメーカー的存在であった。一方、中学校養護教諭は公務分掌ネットワークの割合が75.0%を占めている。2年目の新人で、無駄口をはさまず、仕事中心のコミュニケーションをとっているためだと思われる。

第3に、日常的に多く接する教師とほとんど接することのない教師がいる。これは教師の行動が公務分掌・教科・学年といった制度的役割に規定されているからであるが、制度的役割とは関係のない雑談ネットワークでも、日常的に雑談を交わすメンバーはほぼ固定化されている。雑談は自席の周辺で交わされることが多く、また既婚で子どものいる教師たちの雑談ネットワークもある。事例1は、既婚で子どものいる教師によって形成されている雑談ネットワークの一例である。

#### 事例1 1995年1月30日(月) 空き時間の職員室の様子

SD(男性教諭)とKB(女性教諭)ST(女性教諭)が登園拒否の話で盛り上がっている。ST:もう最近、2週間くらい続いて大変なんです。まず朝起きてくれない。もう無理やり布団から引きはがしてそのまんま車に押し込んで、車の中でパンを口に突っ込んで着替えさせるって感じで大変。車の中でも幼稚園行きたくないって泣くでしょ。こっちが泣きたくなっちゃう。

KB:幼稚園で嫌なことがあったのかな。

ST：うん、ちょっと気になって幼稚園の先生に相談したんだけど、別にお友達と喧嘩するようなこともなかったし、幼稚園では今まで通りに元気にやってるみたいなんですけどね。どうしてあんなに朝、嫌がるのかわかんない。

KB：それはさ、冬休みにお父さんとお母さんと一緒に過ごせたのが嬉しかったんでしょ。別に幼稚園が嫌なんじゃなくて、お母さんと一緒にいたいんじゃない。うちも夏休みが終わった後、1カ月くらい学校に行きたがらなくて、ホントに苦労したもん。

SD：うちなんかさ、カミサンも俺も3年受けもっててさ、すっごい忙しい時に登園拒否になりやがってさ。もう絶対行かないって頑張るけどさ、こっちは高校入試のことで学校休んだりする訳にはいなくてさ、しょうがない、家において行こう、って置いて二人で出てっちゃったの。でもやっぱり気になって、途中で帰ってみたら、やっぱりずっと泣いててさ、もう学校には遅刻するし、ホントまいっちゃったよ。でも日曜とかさ、近所のお父さんなんかみてる后感心しちゃうね。普通のサラリーマンなんかさ、教師よりもずっと大変だったりするのにな、日曜日に子どもと遊んであげてるんだよ。俺にはマネできないよな。

子どもの話で盛り上がっていると、既婚で子育て中のTH先生は気になるのかニコニコして何度も振り向く。教頭先生も話に加わる。

第4に、情報には流れる方向や集まる場所がある。教頭は公務分掌や学年に関する情報が報告という形で集まってくるため、公務分掌の受信者になることが多い。また、教頭や生活指導主任などの管理職は外部との接触が多くなる。それは校外公務が増加するためであり、また教頭は外部からのアクセスのゲートキーパーとしての役割を担っているため、教頭の机には電話があり、外線がかかってきた電話を受けることが多いためである。

第5に、教師の仕事遂行において雑談ネットワークは重要な役割を果たしている。雑談ネットワークにおいて生徒の情報が日常的にやり取りされており、生徒に関する情報を共有化するだけでなく、生徒に対する教師の見方を固定化する、すなわちラベリングのプロセスとしても機能している。職員室では同学年担当の教師が机を並べる、いわゆる「島」を形成しているため、学年に関する情報のやりとりは、雑談として、あるいは雑談レベルのフォーマル度の情報交換としてなされることが多い。事例2は雑談を通して生徒に関する情報が共有化される典型的な場面である。

#### 事例2 1994年11月22日(火)10:45

FG（女性教諭）が職員室に入ってくる。そしてIS（男性教諭）に声をかける。

FG：Sさん、あれ髪赤いよ。束ねてるから今まで騙されてきたけど。今日、日に当たってるの見たらすけて赤くみえたもん。前髪と後ろ髪の色が全然違うもんね。

IS：あれって脱色じゃないですね。赤いのを塗ってるんですよ。

FG：そうそう、カラーリンスとかいうやつじゃないですか。リンスすると色がつくやつ。今あるんですよ。

IS：やっぱり子供の目を騙せないね。

SK（男性教諭）：告発ですか。子供からの内部告発ですか。

IS：そう。

FG が KB（女性教諭）の横を通ろうとすると KB も話に加わる。

KB：髪の毛ですか。

FG：そうです。すだれの所と後ろがぜんぜん違う色だもん。結んでたから騙されちゃったわよね。長い髪の子は得よね。

第 6 に、会話を交わす場所に注目すると、教師同士が職員室以外で会話を交わすことは少ないことが分かる。職員室内でも生徒が在室する場合は情報交換の内容が制限されたり、フォーマル度が高まるなど、明らかな変化が見られた。

第 7 に、意外なことに教科ネットワークはあまり利用されていない。教材や教育方法に関する話題はほとんど聞くことはなかった。

### 3. ケース中心分析

ケース中心分析では、ある出来事がどのような情報ネットワークを通じて教師に伝達され、処理されていくのかという観点から教師の情報ネットワークの特徴を明らかにする。ケースとして取り上げるのは 1995 年 1 月 23 日月曜日に中学校で起きた不登校生徒に対する暴力事件である。22 日日曜日に不登校状態にある A 君が買物のために外出した際、同じ学校に通う同学年の生徒数名と、近隣の学校に通う同学年の生徒数名に暴行され、憤慨した A 君の父親が夜 7 時に担任の I 先生に電話をかけてきたという事件である。事件の処理に関わった主要な人物とその属性は図表 9 に示した通りである。

分析の手順として、フィールドノートから事件の処理に関する部分を抜き出し、図表 10 のように、事柄が生起した時間・場所・概要・フィールドノートの記述の 4 つを示す第 2 次フィールドノートを作成した。

事件の処理の全体的な流れは図表 11 に示した通りである。被害にあった A 君の担任である I 先生が、出勤してすぐに、既に出勤しており、事件を起こした生徒のクラス担任である隣席の Y 先生に事件概要を示すメモを見せるところから情報伝達が始まる。事件の概要は、教務主任、校長、学年主任が出勤すると順次報告されていく。2 年生の副担任である 2 人の先生にも、事件の概要と 1 時間目に事情聴取することが伝えられる。職員朝会

図表 9 事件に関わった主要な人物

| 表記    | 公務分掌      | 事件との関わり                         | 個人データ            |
|-------|-----------|---------------------------------|------------------|
| I 先生  | 2 年 4 組担任 | 被害を受けた不登校生徒 A 君の担任（父親から第一報を受けた） | 30 代・男性・英語担当     |
| Y 先生  | 2 年 3 組担任 | 事件を起こした生徒の担任（職員室では I 先生の隣の席）    | 30 代前半・男性・数学担当   |
| Ta 先生 | 2 年 2 組担任 | 事件を起こした生徒の担任                    | 20 代後半・男性・美術担当   |
| 学年主任  | 2 年 1 組担任 |                                 | 40 歳代後半・男性・理科担当  |
| F 先生  | 2 年生副担任   |                                 | 30 歳代・女性・音楽担当    |
| 生活主任  | 生活指導主任    |                                 | 30 歳後半・男性・保健体育担当 |
| 校長先生  | 校長先生      |                                 | 50 代後半・女性        |
| 教頭先生  | 教頭先生      |                                 | 50 代前半・男性        |
| 教務主任  | 教務主任      |                                 | 50 代前半・男性・技術担当   |

図表10 第2次フィールドノートの例

| 時間<br>タイミング      | 場所           | 概要   | フィールドノートより   |
|------------------|--------------|--|--|
| 7:53～56<br>職員朝会前 | 職員室<br>2年生の島 | 1. 被害を受けた生徒の担任 I は出勤後ただちに事件の概要を記したメモを事件を起こした生徒の担任である Y に見せて事件があったことを伝える。 | I 先生が出勤してくる。I 先生は息せききった様子で「Y さんさ、朝から事件！ 昨日さ、あ、まずこれ読んで！」と Y 先生に B4 の葉半紙を 2 枚とじたものを手渡す。Y 先生は黙読する。I 先生は小声で事件の内容を説明する。どうやら 2 年生の問題児軍団が問題を起こしたらしく、被害を受けた生徒の父親から昨日の夜 7 時に I 先生宅に電話があったらしい。 |
| 7:57～58<br>職員朝会前 | 職員室<br>2年生の島 | 2. まず 1 時間目に事件を起こした生徒から事情聴取することを決める。                                     | 机の所で立ったまま I 先生は小声で「事情聴取しないよね。一時間目頼んで聞いた方がいいよ。Y (生徒) は来ると思いますから」Y 先生は「はい」と返事。   |
| 8:02～03<br>職員朝会前 | 職員室<br>2年生の島 | 3. I 先生と Y 先生が相談していると教務主任 (2 年の島のすぐそばに机がある) は何があったのか聞く。                  | 教務主任 S 先生が話に加わる。S 先生「2 年生なんかあったの？」Y 先生は意味ありげに微笑み、頷く。S 先生「例の？」Y 先生「はい」  |
| 8:03～06<br>職員朝会前 | 職員室<br>2年生の島 | 4. 校長と事件について話をする。  | 秘密文書を手にしながら小声で打ち合わせをする。I 先生「T (生徒) とはいってないんだけど小さいっていつてたし」校長「この二人は小学校が一緒だから」I 先生「でも O (生徒) にとってもチャンスだね。弱いものをさ、指導の論点がはっきりしてるから立ち直らせるいい機会なんだよな」   |

注：概要欄の番号は出来事が起こした順番を示す

において教員全員に事件があったことが簡潔に報告され、職員朝会後の学年朝会において事件の詳しい状況が 2 年生担当の全教員に伝達される。そして 1 時間目開始直前に、事情聴取が終わった 1 時間目終了後に臨時の学年集会を行うことが決定された。

そして、時間の経過とともに事件を処理する 3 つのサブネットワークが形成された。事件を起こした生徒の指導に関わるネットワーク、被害を受けた生徒とその親に関わるネットワーク、関係諸機関に関わるネットワークの 3 つである。

### (1) 事件を起こした生徒の指導に関するネットワーク

このネットワークを形成した主な関係者は、学年主任と事件を起こした生徒の担任教師である。このネットワークでの情報交換の様子を時系列的にまとめたのが図表 12 である。出勤直後の I 先生と Y 先生による話し合いのなかで、1 時間目に事件を起こした生徒から事情聴取をすることが決まった。職員朝会前に I 先生は校長先生との話し合いのなかで、「指導の論点をはっきりしているから立ち直らせるよい機会」とこの事件がもつ意味について語っている。そして I 先生と Y 先生は、事件を起こしてしまう「根っこのところをつかまないと」事件の根本的な解決は図れないと、指導の留意点について確認している。

1 時間目の事情聴取のあと、職員室の 2 年生の「島」では事件を起こした生徒に対する事情聴取と被害を受けた生徒の父親からの証言により新たに明らかになった事実が 2 年生担当の教師に伝えられた。そこで事件を起こした生徒の指導に関して以下の諸点が語られた。

ひとつは事件に関わった生徒の特徴についてである。「指導しても全然効き目がないんだから」「『何かむかつく』っていつもやっちゃうんだから」などのように、事件に関わった生徒がこれまでも問題を起こしており、指導の甲斐もなく問題を繰り返していることに



教師間コミュニケーションに関する実証的研究

図表11 全体の情報伝達ネットワーク

| 概要  | 関係者                            | 注目点                                    | フィールドノートより  |
|---|--------------------------------|--|---|
| 1. 被害を受けた生徒の担任 I は出勤後ただちに事件の概要を記したメモを事件を起こした生徒の担任である Y に見せて事件があったことを伝える。                      | I 先生・Y 先生                      | 職員室に事件の情報が持ち込まれる。まず隣の席の先生に詳細な情報が伝えられる。 | I 先生が出勤してくる。I 先生は息せきだった様子で「Y さんさ、朝から事件! 昨日さ、あ、まずこれ読んで!」と Y 先生に B4 の葉半紙を 2 枚閉じたものを手渡す。   |
| 3. I 先生と Y 先生が相談していると教務主任（2 年の島のすぐそばに机がある）が何があったのかを聞く。  | 教 務 主 任・I 先生・Y 先生              | 教務主任に情報が伝えられる。                         | 教務主任 S 先生が話に加わる。S 先生「2 年生なんかあったの?」Y 先生は意味ありげに微笑み、頷く。S 先生「例の?」Y 先生「はい」                   |
| 4. 出勤し職員室に姿をみせた校長と事件について話をする  | 校長・I 先生                        | 校長に情報が伝えられる。                           |   |
| 6. 2 学年主任が出勤したので I 先生がメモを見せながら事件の概要について説明する。  | 学年主任・I 先生                      | 学年主任に情報が伝えられる。                         |   |
| 7. 2 学年の副担任である SK 先生と TH 先生に事件の概要と 1 時間目に事情聴取することを伝える。  | 副担任 SK 先生と TH 先生・Y 先生          | 副担任に情報が伝えられる。                          | 二人の先生は「またやってくれたわね」という意味のこもったしかめ面をする。  |
| 8. 職員朝会において教員全員に事件があったことを報告する。  | 教職員全員・I 先生                     | 教職員全員に情報が伝えられる。                        | I 先生「長欠児が殴られるというあってはいけないことが起こってしまったということを一応ここで報告しておきます」教頭「2 年生のことは詳細が分かり次第皆さんにもお知らせします」 |
| 9. 学年朝会において事件の詳しい状況が 2 年生の先生方に伝えられる。  | 2 学年教員・I 先生                    | 2 学年担当教師により詳細な事件の概要が伝えられる。             |   |
| 10. 1 時間目開始直前に 1 時間目終了後に緊急の学年会議を行うことを確認する。  | Y 先生・I 先生・学年主任                 |  |   |
| 13. 1 時間目の終了後に職員室の 2 年の島で緊急学年会議を行う。   | 2 学年教員                         | 2 学年担当教師で明らかになった事件の概要を共有する。            |   |
| 14. 2 時間目の授業がない教師が残り、教頭と生活指導主任に詳細を報告する。そこに空き時間で職員室にいた 3 年の先生も加わる。                             | 教頭・生活主任・学年主任・2 年の Ta 先生・3 年の先生 | 教頭と生活指導主任に情報が伝えられる。                    |   |
| 15. 2 時間目の冒頭を使って 2 年 3 組で 1 時間目の学級活動の時間に Y 先生がいなかった理由を説明する。詮索されて噂が流れることを避け、またそれを題材に生徒を指導するため。 | Y 先生                           | 生徒に事件の情報が伝達される。                        | Y 先生「先生が学活の時と今の時間いなかったのは理由があった。先生がいなかったのか、って詮索されて、変な噂がたつといけいから。何ていえばいいかなあ。まずいことが起きた」    |
| 23. 4 時間目授業時間中、教頭と生活指導主任を交えて今後の指導の仕方について相談する。   | 教頭・生活指導主任・I 先生・Y 先生            | 事件の詳細について新たに分かったことを教頭と生活指導主任に報告する。     | I 先生「新しいの（事情が詳細に記されている書類）ができましたので前のは捨ててください」  |
| 29. 近隣の小学校で実施された小中学校「交流会」で事件を目撃していた保護者から情報提供を受ける。   | Y 先生・Ta 先生                     | 事件を目撃していた保護者から情報提供を受ける。                |   |



図表12 サブネットワーク1：事件を起こした生徒の指導に関わるネットワーク

| 概要  | 関係者                        | 注目点                             | フィールドノートより   |
|---|----------------------------|---------------------------------|--|
| 2. 出勤後のI先生とY先生の話し合いのなかで1時間目に事件を起こした生徒から事情聴取することが決まる。                              | I先生・Y先生                    | 事件解決のために生徒から事情を聞くことから始める。       | I先生「事情聴取しないよね。1時間目頼んで聞いた方がいいよ」   |
| 4. 職員朝会前に校長と事件について話をする。   | 校長・I先生                     | 事件を起こした生徒にとっての事件の意義づけ。          | I先生「でもO(生徒)にとってもチャンスだね。弱いものをさ、指導の論点がはっきりしてるから立ち直らせるいい機会なんだよな」  |
| 5. 職員朝会前にI先生とY先生が指導の方針について話合う。  | I先生・Y先生                    | 指導の留意点が確認される。                   | I先生「どうしてそういうことになるのかっていう根っこのところをつかまないとね」  |
| 7. 2学年の副担任であるSK先生とTH先生に事件の概要と1時間目に事情聴取することを伝える。                                   | 副担任SK先生とTH先生・Y先生           |                                 |  |
| 9. 学年朝会において事件の詳しい状況が2年生の先生方に伝えられる。  | 学年教員・I先生                   | 指導の日程の確認                        | 学年主任「まず今日の午前中に誰がやったか確かめる」  |
| 12. 1時間目に事件に関わった生徒を会議室に集めて事情聴取する。   | Y先生(+事件に関わった生徒)            |                                 | (会議室内観察不可)   |
| 13. 1時間目終了後、職員室の2年の島で事件を起こした生徒に対する事情聴取と被害を受けた生徒の父親からの証言から明らかになった事件の概要を2年生の先生に伝える。 | 2学年教員(特にI先生・F先生と学年主任)      | 事件に関わった生徒を特定するとともにその生徒の特徴について語る | F先生「指導しても全然効き目がないんだから」「相手の気持ちなんか全然分からない子だから」I先生「Tは何かむかつくっていつもやっちゃうんだよね」  |
|   |                            | 指導の留意点                          | F先生「そのA君がどんな気持ちだったか、そのA君の気持ちも伝えないと」  |
|   |                            | 事件を起こした生徒の親への指導                 | I先生「危害を加えた子どもの親の方ともじっくりと話をして、ちゃんと自律してもらわないと直らない」   |
|   |                            | 被害を受けた生徒の親からの指導                 | 主任「その時はA君の父親に許さないでって、憤慨しているんだというのを示してもらうように言うて下さい」I先生「そうですね。こんな悪いことしても許されちゃうんだと思っちゃうから」                                |
| 14. 2時間目開始後、授業がない教師が残り、教頭と生活指導主任に詳細を報告する。そこに空き時間で職員室にいた3年の先生も加わる。                 | 教頭・生活主任・学年主任・2年のTa先生・3年の先生 | 生徒の特徴について                       | 学年主任「どうしてこうなったか、何しちやいけないかが分からないですよ」「どどんはけ口を外に向けちゃう」  |
| 16. 2時間目授業中、I先生が生活指導主任にA君宅に訪問した際に分かったことを報告する。そこに学年主任も加わろうとする。                     | I先生・生活指導主任(学年主任)           | 事件を起こした生徒の保護者に学校に来てもらうことが検討される。 | 生活主任「危害を加えた方の親に来てもらうか。親の方は忙しいだろうから都合が付けば近日中に」  |
| 17. 3時間目授業中、Y先生と学年主任が自席で保護者を呼ぶことについて相談する。   | Y先生・学年主任                   | 事件を起こした生徒の保護者に学校に来てもらうことが検討される。 | Y先生「反省の色はね。(ヒソヒソ)Sなんかは親に来てもらった方がいいんじゃないですかね」I先生「何もやっていない登校拒否の子どもを暴行したわけですから、こちらとしても強くでられますからね」「本当は母親も父親も両方来れるといいんですけど」 |

教師間コミュニケーションに関する実証的研究

|   |                 |                                   |  |
|---|-----------------|-----------------------------------|--|
| 19. 3 時間目授業中、Y 先生は自席で仕事をしながら Ta 先生に事件を起こした生徒の様子を尋ねる。                    | Y 先生・Ta 先生      | 会議室で反省文を書かせるという指導がなされる。           | Ta 先生「今、(反省文)を書かせてます」「会議室で 3 人一緒に。＊＊は書き終わってますけど、もう少し付け足させて」  |
| 20. A 君宅から戻った I 先生と Y 先生が今後の指導についてインフォーマルに相談する (Y 先生はパソコンを打っている)。       | I 先生・Y 先生・Ta 先生 | 事件を起こした生徒の様子を尋ねる。                 | Ta 先生「会議室で反省文書かせてます」   |
|   |                 | 事件の意義づけ                           | I 先生「やられた生徒が登校拒否の子でしょ。これあいつらを更正させる絶好のチャンスなんだけども」   |
|   |                 | 事件の背景の分析                          | Y 先生「あいつらもうつぶんがたまってるんですよ。指導されてそれが昇華されないと。それがまたうつぶんになって、はけ口を外に回すことになっちゃうんですよ。それを解消してあげないと」I 先生「認められてないっていうのがな。S は能力あるのにな」 |
|   |                 | 事件を起こす生徒の特徴の分析 (家庭的な背景に関連づけて。)    | Y 先生「あとの二人は家庭環境ですね。愛情の問題。S はそんなことはないのに」I 先生「そうなんです。おばあちゃんとも住んでるし」  |
|   |                 | クラスでの全体指導について話し合う。                | Y 先生「クラスでも指導しなきゃいけない」I 先生「隠しておくとうんになるからな。反省しているってフォローアップしてあげて」   |
|   |                 | 事件の詳細について確認                       | I 先生「あいつは嘘をついてたんだ。あいつ、3 発とかいってさ。うそつくやつ、もっとやっただろーって、思ったよ。10 発以上でしょ」Y 先生「10 発以上でしょ」  |
| 21. 会議室で反省文の監督をしていた Ta 先生が職員室に戻り、指導が終了したことを I 先生と Y 先生に告げる。3 人は会議室に向かう。 | Ta 先生・I 先生・Y 先生 | 反省文を書かせる指導が終わる。                   | Ta 先生「書き終わったんで、待たせてます」Y 先生「どこ？」Ta 先生「会議室です」  |
| 24. 正午に Y 先生は事件を起こした生徒の保護者に電話する。  | Y 先生            | 事件を起こした生徒の保護者に連絡を取る。              | (連絡取れない)   |
| 26. 給食前に Y 先生と I 先生が他の仕事をしながら今後の指導について意見を交わしている。                        | Y 先生・I 先生       | 今後の指導<br>・親への指導<br>・反省文指導 (気持ち中心) | I 先生「明日特にないっすよね。親の指導だけでね」Y 先生「流れは書かせただけで、今度はどうしてそういう気持ちになったのかを書かせて」I 先生「気持ちを耕さないね。考えさせるために全員に全部書かせた方がいいかな」               |
| 27. Y 先生と I 先生は会議室に待機している生徒に指導に行く。(会議室)                                 | Y 先生・I 先生       |                                   | (観察不可)   |
| 28. Y 先生と I 先生は職員室に戻り、事件を起こした生徒の給食をどうするか相談する。                           | Y 先生・I 先生       | 給食も会議室でとらせることに決める。                |  |
| 30. 校門の脇にある主事室から事件を起こした生徒の保護者に電話をする。                                    | Y 先生            | 保護者への電話連絡ができる。                    |  |

ついて触れている。そして今回の指導の方法として、被害にあった生徒の気持ちを察するように指導すること、被害にあった生徒の父親にも学校に来てもらい「憤慨しているんだというのを示してもらおう」こと、そして事件を起こした生徒の保護者にも学校に来てもらい「危害を加えた子どもの親の方ともじっくりと話をする」ことの3点が確認された。

2時間目の開始後、授業のない教師が残り、教頭と生活指導主任に詳細が報告された。ここでも学年主任が「どうしてこうなったか、何しなきゃいけないかが分からないんですよ」「どんどんはけ口を外に向けちゃう」と指導の難しさを吐露している。その後、職員室に居合わせた2年生担当の教師は、雑談レベルのフォーマル度で、事件の背景、事件の意義づけ、今後の指導方針について意見を交わしていた。事件の背景には、教師から指導を受けてばかりおり、家庭的にも恵まれないため、生徒に鬱憤がたまり外にはけ口を求めてしまうという事情があると指摘され、鬱憤を解消し、生徒のよさを認めるような指導が必要であると述べられている。事件の意義づけとしては「(指導の論点が明確なので) 更正させる絶好のチャンスだ」「(事件を起こした生徒の保護者にも) こちらとしても強く出られる(ため学校側の希望を伝えられる)」としている。そして指導方針として、反省文に「(事件の流れだけではなく) どうしてそういう気持ちになったのかを書かせる」「(事件を起こした生徒の) 気持ちを耕す」ような指導が必要であり、クラスでも何があったかを伝え、事件を起こした生徒には「反省しているとフォローを入れながら」、クラス全体で問題について考える必要があると述べられていた。

事件に起こした生徒を会議室に呼び、事情聴取するとともに反省文を書かせる指導は1時間目から4時間目にかけて行われた。その後、事件を起こした生徒の親に連絡を取るという対処法に収斂していった。

## (2) 被害を受けた生徒とその親に関わるネットワーク

このネットワークを形成したのは、被害を受けたA君の担任、学年主任、教頭である。このネットワークでの情報交換の様子を時系列的にまとめたのが図表13である。学年朝会においてA君の担任から「父親もそうとう憤慨した様子でしたので早めの対処が必要」であることや、「今日中に事実確認と指導をお約束している」ことが告げられ、1時間目の空き時間に学年主任とA君の担任がA君宅を訪問することが決まった。A君宅を訪問した2人の先生が帰校したのち、2年担当の教師に「A君の父親の希望としては子どもたちに会いたい」というものであり、「(面会場所は) 学校のほうがめちゃくちゃになる可能性も低い」ので学校にすることが伝えられる。その後、A君の担任は生活指導主任に、A君宅を訪問したときに判明したことを報告すると、生活指導主任からは、「教頭が一度、父親に会って話がしたい」という希望を持っていることが伝えられる。そして2時間目もA君の担任は空き時間であったことから、再びA君宅を訪問した。

4時間目の終了後、教頭・生活指導主任・A君の担任・問題を起こした生徒の担任の4者によって今後の指導方針について相談をもった際、A君の担任は「A君の方もチャンスですよ。父親との関係もね」と、この事件を契機として今後もA君とA君の父親とコミュニケーションをとることができるようになる可能性が示される。そして問題を起こした生徒の担任が「あきらめずに連絡を取り続けてきた甲斐がありましたね。だから最初にIさんの方に連絡があった。これは大きいですよ」とA君の担任のこれまでの継続的な努力

図表13 サブネットワーク2：被害を受けた生徒とその親に関わるネットワーク

| 場面  | 関係者               | 注目点   | フィールドノートより   |
|---|-------------------|---|--|
| 9. 学年朝会において事件の詳しい状況が2年生の先生方に伝えられる。                                      | 学年教員・I先生          | 職員朝会での紹介とは異なり被害を受けた生徒の父親にどう対応するかが焦点となる。<br>I先生が被害を受けた生徒の家を訪問することを告げる。 | I先生「父親もそうとう憤慨した様子でしたので早めの対処が必要だと思ひまして」「今日中に事実確認と指導を、ということをお約束しているんです」<br>I先生「今日、私、1時間目が空きですので今からA君の家に行つて来ます」 |
| 11. 1時間目開始後、I先生と学年主任が被害を受けた生徒の家に向けて出発する。                                | I先生・学年主任          | 学年主任と担任が被害を受けた生徒宅を訪問。   |  |
| 13. 1時間目終了後、事件を起こした生徒に対する事情聴取と被害を受けた生徒の父親からの証言から明らかになった事件の概要を2年の先生に伝える。 | 2学年教員（特にI先生）      | 今後の親の対応を決める。（学校で事件を起こした生徒たちに会わせる。）                                    | I先生「A君の父親の希望としては子どもたちに会いたいということなので、A君んちよりも学校の方がいいでしょう。学校の方がめちやくちやになる可能性も少ないし」                                |
| 16. 2時間目授業中、I先生が生活指導主任にA君宅に訪問した際に分かったことを報告する。そこに学年主任も加わろうとする。           | I先生・生活指導主任（学年主任）  | 教頭が父親と面会したがつていることを伝える。  | 生活主任「教頭が一度、父親に会つて話がつたいといつてました」   |
| 18. 2時間目授業中、I先生は再びA君宅に向かう。  | I先生               | 2度目のA君宅訪問   |  |
| 23. 4時間目授業時間中、教頭と生活指導主任を交えて今後の指導の仕方について相談する。                            | 教頭・生活指導主任・I先生・Y先生 | 父親との関係における本事件の意義づけ  | I先生「A君の方もチャンスですよ。父親との関係もね」Y先生「いままでIさんがあきらめずに頑張つて連絡をとり続けてきた甲斐がありましたね。だから、最初にIさんの方に連絡があつた。これは大きいですよ」           |
| 31. 放課後の職員室でI先生と雑談。   | I先生・Y先生           | 父親との関係における本事件の意義づけ  | I先生「今回のことでA君の父親との信頼関係が築けたのが最高の収穫でした。一週間に一度はA君の様子を知らせるために学校に電話を入れてくれるという約束しました。これから話しやすくなりそうです」               |

を認める発言をする。

そして最後に、放課後の職員室で、A君担任は雑談レベルの会話で「今回のことでA君の父親と信頼関係が築けたのが最高の収穫でした。1週間に1度はA君の様子を知らせるために学校に電話を入れてくれるという約束をしました。これから話しやすくなりそうです」と述べていた。

### (3) 関係諸機関に関わるネットワーク

このネットワークを形成したのは生活指導主任・教頭・学年主任である。このネットワークでの情報交換の様子を時系列的にまとめたのが図表14である。1時間目終了後、2年生副担任のF先生から、暴力を受けたことを証明する診断書を校医に発行してもらうことが提案された。それに対し、A君の担任も「それがA君を守ることにもなりますし、あいづらを止めることにもなるし」と同意を示している。2時間目の終了後、授業のない2年生担当の教員が教頭と生活指導主任に詳細を報告した際、生活指導教員から「警察に

図表14 サブネットワーク3：関係諸機関に関わるネットワーク

| 場面  | 関係者                          | 注目点                           | フィールドノートより   |
|---|------------------------------|-------------------------------|--|
| 13. 1時間目終了後、事件を起こした生徒に対する事情聴取と被害を受けた生徒の父親からの証言から明らかになった事件の概要を2年の先生に伝える。 | 2学年教員（特にI先生・F先生・生活指導主任）      | 校医に連絡して診断書を取ることを提案            | F先生「A君は診断書取ったのかな。それをしないと前に進まないよ。（中略）証明書じゃないけどさ。校医に電話しといてさ」I先生「それがA君を守ることにになりますし、あいつらを止めることになるし」  |
| 14. 2時間目開始後、授業がない教師が残り、教頭と生活指導主任に詳細を報告する。そこに空き時間で職員室にいた3年の先生も加わる。       | 教頭・生活指導主任・学年主任・2年のTa先生・3年の先生 | 警察に協力を依頼するという方法が検討される。        | 生活主任「理想を言えば、警察に協力してもらって指導を入れてもらうっていう方の方向性でやってみるのもいいんだけど。事件になっての指導と、事件にならないの指導とだと違うでしょう。ただね、警察に協力してもらって事件にしても、なんだやっぱり許されるんじゃないか、という風に警察なんか恐くないになっちゃうとそっちの方が怖いよね」「警察沙汰にこっちらしてくれって言うわけにはいかないけど」                         |
|   |                              | 生活主任に詳細な情報を集めるように依頼する。        | 生活主任「事実が明らかになったら、十数発殴ったとかその辺の詳しい情報までください」  |
| 16. 2時間目授業中、I先生が生活指導主任にA君宅に訪問した際に分かったことを報告する。そこに学年主任も加わりようとする。          | I先生・生活指導主任（学年主任）             | 警察への協力依頼が不可能になったことを報告する。      | I先生「A君の父さん、診断書は勘弁してほしいということなんです」「これで警察沙汰にはならないことになりそうなんですけど、これは一担当の力では説得が難しいです」  |
|   |                              | 事件を起こした生徒の親に学校に来てもらうことが検討される。 | 生活主任「危害を加えた方の親に来てもらうか。親の方は忙しいだろうから都合が付けば近日中に」  |
|   |                              | 教頭が父親と面会したがついていることを伝える。       | 生活主任「教頭が一度、父親に会って話がしたいといっていました」  |
| 22. 4時間目授業時間中に教頭の机にある電話を使って生活指導主任が警察に連絡をし、指導の相談をする。                     | 生活指導主任                       | 警察に指導の相談をする。                  | 生活主任（少年課に電話して）「はい（中略）警察の方でご指導していただけませんか（中略）被害届はでないと思いますが、出てなくてもですか？」   |
| 23. 4時間目授業時間中、教頭と生活指導主任を交えて今後の指導の仕方について相談する。                            | 教頭・生活指導主任・I先生・Y先生            | 警察に指導してもらうことを検討する。            | I先生「あいつらにとってみればチャンスなんだけどな」生活主任「被害届が出なくても事件相談という形でできないことはないということです。書類作成して指導ができます。昔は口頭で呼んで注意するだけだったけど、今は書類に残してちゃんとやってるみたい」教頭「やってもらった方がいいよね。こういうチャンスにきつくやらないと」I先生「タイミング的に今日がチャンスなんですよ。今回の反論できないやり方でしょ。相手が何にもやっていないんだから」 |
| 25. 4時間目授業時間中、生活指導主任が事件に関わった他校の生徒が属する学校の生活指導主任の電話で連絡をとる。                | 生活指導主任                       | 事件に関わった他校の生徒が属する学校の生活指導主任に連絡。 | 生活主任「この前お世話になってすみませんね。そうそうKのこと、詳しいことはまた今度の主任研の時にね」   |



協力してもらって指導してもらう」という可能性を示す。その際に、「警察に協力してもらって事件にしても、なんだやっぱり許されるんじゃないかという風に、警察なんか恐くなくなっちゃうとそっちの方が怖い」という危惧もあわせて示されていた。警察に協力を依頼するうえで事件の詳細が必要であることから、生活指導主任は、「事実が明らかになったら、十数発殴ったとかその辺りの詳しい情報までください」と2年生担当の教師に依頼している。その後、A君の父親と面会した担任は、父親が「診断書は勘弁してほしい」と警察沙汰にすることを固辞していることを学年主任と生活指導主任に伝える。そのときに事件を起こした生徒の保護者を学校に呼ぶ件と、教頭がA君の父親と面会したいという希望をもっているという情報もやりとりされた。その後、生活指導主任は警察の少年課に電話し、診断書とともに被害届が出ていない状態で警察に指導をお願いできないか打診をする。4時間目終了後に教頭と生活指導主任とA君担任と事件を起こした生徒の担任の4人で今後の指導方針について相談した際に、生活指導教員は「被害届が出なくても事件相談という形」で警察に指導してもらえることを紹介し、教頭は「やってもらった方がいいよね。こういうチャンスにきつくやらないと」、A君の担任は「タイミング的に今日がチャンスなんですよ。今回は反論できないやり方でしょ」と同意を示す。その後、生活指導主任は事件に関わった他校の生徒が属する学校的生活指導主任に電話で連絡を取った。

以上のように、時間の経過とともに事件を処理する3つのサブネットワークが形成された。図表11から14からは、次の2点を読み取ることができる。

第1に、不登校生徒への暴力事件に関する情報がどのように伝達・伝播していくかが分かる。その特徴として、①情報には中心性と周辺性があり、多くの情報が集まる中心的教師とほとんど情報が伝達されない周辺の教師がいること。本件の場合、A君の担任、事件を起こした生徒の担任、2年担当の学年主任、生活指導主任、教頭に集中的に情報が集まっていた。一方、他学年の教師や2年担当であっても副担任であったり、関係する生徒がいない担任にはあまり情報が伝わっていかなかった。②情報の範囲が時間の経過とともに拡大していくこと。時間の経過とともに中心的教師、周辺の教師、生徒へと情報の範囲が広がった。③情報の範囲と質は反比例の関係をもつこと。つまり中心的な教師だけに伝達される情報と、広い範囲に伝達される情報では質が異なり、後者に伝達される情報は詳細ではなく概要で、実名ではなく匿名である。④時間の経過とともにいくつかのサブネットワークが形成され、事件の実質的な処理がなされるということ。

第2に、時間とともに形成されたサブネットワークにおいて、事件の定義・意義づけ・解決の方向性の決定・実践・事件の修練というプロセスがみられた。それぞれのサブネットワークにおいてどのように事件が定義され、解決の道筋が示されたかは図表15に示した通りである。

事件を起こした生徒の指導に関わるネットワークでは、主な関係者は事件に関わった生徒の担任と学年主任であり、事件は「指導の観点が明確なので悪いことは悪いということ」を徹底できる事件であると定義され、「徹底的指導のチャンス」「立ち直りのチャンス」と意義づけられた。そして、事実を明確にする・反省文を書かせる・A君の父親と面会させて指導する・保護者を来校させて指導する、という4つの解決のプロセスが示された。

被害を受けた生徒とその親に関わるネットワークでは、主な関係者はA君の担任と学



図表15 サブネットワークの機能

| サブネットワーク名              | 主な関係者              | 問題の定義                                | 問題の意義づけ                                 | 問題の解決策   |
|------------------------|--------------------|--------------------------------------|---|--|
| 事件を起こした生徒の指導に関わるネットワーク | 事件に関わった生徒の担任・学年主任  | 指導の観点が明確なので悪いことを徹底できる事件              | 徹底的指導のチャンス／立ち直りのチャンス                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・事実を明確にする</li> <li>・反省文を書かせる</li> <li>・保護者とともに指導する</li> </ul> |
| 被害を受けた生徒とその親に関わるネットワーク | 不登校 A 君の担任・学年主任・教頭 | 被害を受けた生徒の親が納得できる指導を学校側が徹底しなければならない事件 | 保護者と信頼関係を築き不登校状態をより良い方向へもっていくことのできるチャンス | <ul style="list-style-type: none"> <li>・事実を明確にする</li> <li>・複数回の家庭訪問</li> </ul>                       |
| 関係諸機関に関わるネットワーク        | 生活指導主任・教頭・学年主任     | 指導の徹底のため、警察の協力を必要とする重大な事件            | 徹底的指導のチャンス                              | 警察を安易に利用することのリスクを考慮しながらも指導徹底のためのレポートリーを取り揃える   |

年主任、教頭であり、事件を「学校側が被害を受けた生徒の親が納得できる指導を徹底しなければいけない事件」と定義し、「保護者と信頼関係を築き、不登校状態をよりよい方向へもっていくことのできるチャンスでもある」と意義づけている。そして担任教師が A 君宅を訪問して事情を聞くとともに事件に関わった生徒への指導方針を伝えること、時間の許す限り何度も訪問することが問題の解決策として示された。

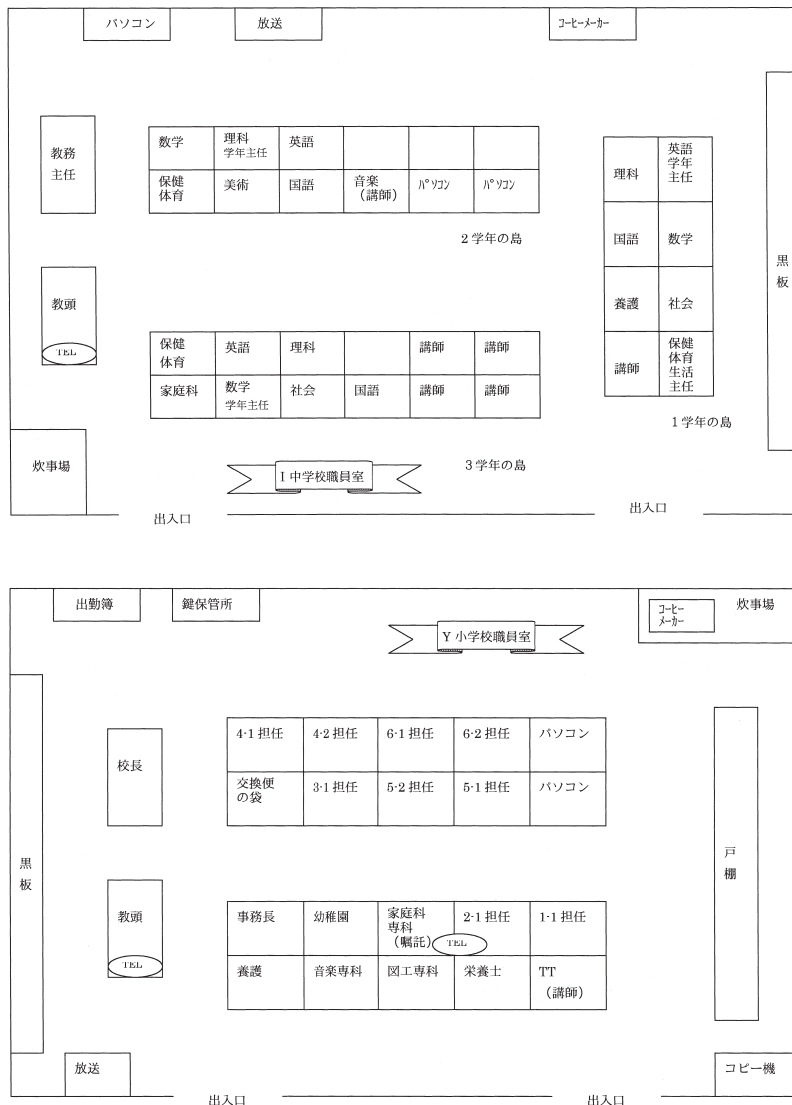
関係諸機関に関わるネットワークでは、主な関係者は生活指導主任、教頭、学年主任であり、問題を「指導の徹底のため警察の協力を仰いでもよい重大な事件」と定義し、「繰り返し問題を起こす生徒に対する徹底的な指導のチャンス」であると意義づけていた。そして警察を安易に利用することのリスクも考えながら指導徹底のために警察に協力を依頼すること、そして事件に関わった他校の生徒が通う近隣の中学校の生活指導主任と協力して、生徒の指導にあたることが問題の解決策として示されている。

#### 4. ま と め

本論文では、教師の情報ネットワークに注目し、人物中心分析では特定の行為者を取り囲むネットワークの構造的把握をすること、ケース中心分析では特定の出来事がどのような情報ネットワークを用いて処理されるのかというネットワークの機能を把握することを試みてきた。これらの作業で明らかとなったのは、従来の教師研究が、管理職集団・組合集団・年齢別集団などと教師集団を実態のあるものとして捉えてきたのに対し、教師は学校において複数の役割を担っており、多様な他者・集団と横断的に接していることである。本分析は情報ネットワーク解明の第一歩に過ぎないが、教師の情報ネットワークに注目することにより、教師を取り巻いている複雑な関係性を、担当学年・公務分掌・基本的属性などのさまざまなディメンジョンから解き明かすことができるという手ごたえを感じることができた。こうした視座から研究を蓄積すれば、教師の教育実践や教師の仕事を、教師の属性や個人的資質から説明するのではなく、教師がどのような状況に置かれているかという文脈から説明することも可能になると思われる。

最後に本論文で扱った情報ネットワークの構造を規定している重要な要因として、教員

# 教師間コミュニケーションに関する実証的研究



図表16 職員室の配置図

数と学校の空間的配置を指摘しておきたい。小学校は生徒数が少ないために単級学年が3学年あった。そのため学年に関わることを同学年担当の教師と情報交換することができないため、近い学年の教師や教頭との接触が多くなっていた。また、学校の空間的配置については職員室の配置、つまり学校職員室・学年職員室・教科職員室があるかどうかや、職員室内の机の配置、つまり学年の島・教科の島があるかどうかは、その学校の実態を現している（藤田 1998, KAINAN 1994）。例えば教科毎に教員が集められている場合は、教科中心のアカデミックな教育観を反映している。本研究の研究協力校は、図表 16 に示したように、全教員の集う職員室がひとつあり、職員室内では学年毎に島を作っていた。こ

これから、観察校では全教員が全生徒の教育に携わるべきで、教育が生徒の成長段階に応じてなされるという教育思想があることを読み取ることができる。また、保健室をもつ養護教諭はその公務の特殊性とともに、他の教員とは異なった情報ネットワークを持っていたように、学校空間の構成は教師の情報ネットワークの構造に大きな影響を与えている。今後はこれらの重要な要素に注目しながら、さらなる比較研究を行っていきたい。

**謝辞：**本稿で用いるデータはそのうち藤田チームが共同で行ったフィールドワークから収集されたものである。データの使用を快諾してくださった共同研究者の結城恵氏（群馬大学）、秋葉昌樹氏（龍谷大学）にこの場を借りて感謝の意を表します。

## 注

PACT とは、Professional Actions and Cultures of Teaching の頭文字をとったもので、世界8カ国（イギリス、アメリカ、カナダ、日本、ノルウェー、スウェーデン、イスラエル、オーストラリア）の研究者が参加して、教職と教師文化の特徴を国際的に比較し、その構造と課題を考察し、教職と教育の改善に資することを目的とした研究会である。PACT 日本チームは藤田英典（当時：東京大学、現：国際基督教大学）を代表者として、日本の小学校と中学校で質問紙調査とフィールドワークを行った。フィールドワークは1994年4月から1995年3月までの1年間にわたり、4チームに分かれて、それぞれ小学校1校と中学校1校で行われた。

## 参考文献

- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究——その研究枠組と若干の実証的考察——」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻 29-66頁
- 藤田英典・山田真紀・秋葉昌樹 1998「教師の仕事の時空的編成に関する実証的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第38巻 99-124頁
- Hargreaves, A. 1994, *Changing Teachers, Changing Times*, Cassell
- Kainan, A. 1994, *Staffroom: Observing the Professional Culture of Teachers*, Arebury
- 教師集団研究会「教師集団と学校経営」『教育社会学研究』第17集, 1962年
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗 1988「教師への社会学的アプローチ」『教育社会学研究』第43集 84-120頁
- 二関隆美・日比行一・河野重男「教師の職場組織とモラル」『教育社会学研究』第15集, 1960年
- 大原健士郎『「職員室」の心の病』講談社, 1997年
- 諏訪英広 1995「教師間の同僚性に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第一部（教育学）第44号 213-220頁
- 結城恵 1993「幼稚園における集団呼称の社会的機能」『教育学研究』第60巻第4号 20-30頁
- 結城恵 1998『幼稚園で子どもはどう育つか』有信堂